

# 社会的論争の批判的研究としての授業 —公民科政治・経済小単元「少年法改正」の場合—

土肥 大次郎

本研究は、批判的思考力育成を重視して市民的資質育成をめざす授業についての考察である。このような授業としては「社会の欠損状態の批判的研究」と「社会的論争の批判的研究」の2つが考えられる。本研究ではまず、これら2授業の批判的検討を行い、その強みや問題点を示す。そして、相互補完の関係にあると考えられるこれら2授業のうち、「社会的論争の批判的研究」としての授業についてその構成を、開発した小単元「少年法改正」とともに示す。

## 1. はじめに

現在、広島大学附属福山中・高等学校は、「クリティカルシンキングを育成する中等教育 教育課程の開発」をテーマに研究開発を進めている<sup>1)</sup>。この研究開発は全教科で取り組んでおり、各教科においてクリティカルシンキング育成をめざしている。

こうした中で、社会系教科もクリティカルシンキングすなわち批判的思考力の育成をめざした授業開発を進めている<sup>2)</sup>。このように批判的思考力の育成は学校の研究開発として行われているが、その一方でこうした思考力育成は社会科授業ではもともと重視されるべきことである。社会科の目標は、社会認識形成を通して市民的資質育成を行うことである。この市民的資質育成に結びつく社会認識形成は、広い視野から冷静に社会事象を分析・批判することによって為されるものであろう。従って、社会科の目標達成のためには、その方法において批判的思考を重視する必要がある。

本研究は、批判的思考を重視して市民的資質育成をめざす授業についての考察である。まず2章では、そうした授業となっている2つの型の社会科授業の検討を行う。次の3章では、2つの中でも社会的論争の批判的研究としての授業について、その構成を実際の授業事例とともに提示する。最後の4章で、成果と課題を示す。

## 2. 批判的思考を重視して市民的資質育成をめざす社会科授業

市民的資質の中核をなすものは、合理的意思決定力である<sup>3)</sup>。よって、社会科授業は批判的思考を重視して展開させ、社会問題に対する合理的意思決定力育成をめざすべきである。しかし、これまでの社会科授業論は、その多くがこうしたことを実現できていない。

これまでの合理的意思決定力育成を重視した授業としては、小原友行による意思決定型授業<sup>4)</sup>がよく知られている。しかし、小原の授業は社会問題に対して意思決定すること自体に重点が置かれ、計画的な指導による批判

的思考力育成・社会認識形成という点では課題を残している。一方、批判的思考による社会認識形成を重視した授業としては、森分孝治による説明型授業<sup>5)</sup>がある。しかし、説明型授業は社会問題への意思決定には関わらないため、意思決定力育成・市民的資質育成という点では非常に間接的なものとなっている。

ただし最近では、批判的思考による社会認識形成と、社会問題に対する合理的意思決定力育成、両者を重視する授業もみられるようになってきた。それは、社会問題の内容・認識対象とし、批判的思考を基本的な方法とする、「社会問題の批判的研究」としての授業と呼べるものである。そして、授業で扱う社会問題の性格から、この授業はさらに2つの型に分けられる。1つは「社会の欠損状態の批判的研究」、もう1つは「社会的論争の批判的研究」である。前者は飢餓の問題のように、誰もが欠損と考えるような社会の状態を認識対象とする授業で、後者は選挙制度の問題のように、価値観の相異により形成される社会的論争問題を認識対象とする授業である<sup>6)</sup>。

これら授業の社会認識形成に関しては、図1～図3に示した。これらの図は、社会科教育の研究で従来多く用いられてきた森分孝治が示した構造<sup>7)</sup>を基本としている。従来との違いは、「自然研究」と「精神研究」とを分離し、自然と生じる性質に関わる研究と人間に特徴的な能力（意図や選択的判断など）に関わる研究とを区別したことである<sup>8)</sup>。これにより事象間の連関は、自然研究が扱う「原因—結果」からなる因果的連関と、精神研究が扱う「目的—手段」からなる動機づけ連関とを分けて捉えることができる。さらにこれらの連関についての理論は、自然界全般についての命題的な理論＝法則と、人間の行為に関わる方法的な理論＝技術とを分けて捉えることができる。なお図中、アンダーラインで示したものは授業の問題発見において見出す情報で、網掛けで示したものは授業の展開中に判断していくことである。

まずは、図1に示す「社会の欠損状態の批判的研究」としての授業について検討する。この型は説明型授業を

		自然研究-認識形成	意思決定 (自明)
価値的	価値		
	理論	法則 Pであるならば、 -----で、Qである	技術 Qについてすべきで、 それゆえPについてすべき。 なぜなら、Pであるならば、 -----で、Qであるため。
事実的	個別	なぜか aは、 Pである 原因	その手段は bは、 Qについて すべき 目的
	記述的	なぜか aは、 Qである 結果	bは、 Pについて すべき 手段

図1 「社会の欠損状態の批判的研究」としての授業の認識形成

		自然研究-認識形成	精神研究-認識形成
価値的	価値		Rすべき 価値を具現化
	理論	法則 Pであるならば、 -----で、Qである	技術 Qについてすべきで、 それゆえPについてすべき。 なぜなら、Pであるならば、 -----で、Qであるため。
事実的	個別	なぜか bは、 Qについて すべきとした 目的	なぜか bは、 Pについて すべきとした 手段
	記述的		

図2 「社会的論争の批判的研究」としての授業の認識形成

		自然研究-認識形成	精神研究-認識形成
価値的	価値		Uすべき 価値を具現化
	理論	法則 Sであるならば (Pでないならば)、 -----で、Tである	技術 Tについてすべきで、 それゆえSについてすべき (Pについてすべきでない)。 なぜなら、Sであるならば (Pでないならば)、 -----で、Tであるため。
事実的	個別	なぜか cは、 Tについて すべきとした 目的	なぜか cは、 Sについて すべき (Pに ついてすべき でない)とした 手段
	記述的		

		自然研究	精神研究
価値的	価値		地域を経済発展・活性化 させるべき
	理論	昔ながらの第一次産業 主体から工業開発が行われ るならば、 多くの雇用機会が-----で、 他所との所得格差や人口 流出等について改善され る	どのような関心からか 他所との所得格差や人口 流出等について改善すべ きで、 それゆえ昔ながらの第一 次産業主体から工業開発 を行うべき。 なぜなら、...であるならば、 ...で、...である(左記)ため。
事実的	個別	地域a等は、 昔ながらの 第一次産業 主体だった が、工業開 発が行われ た	なぜか 地域bは、 他所との所 得格差や人 口流出等が 生じ、 改善すべ きとした
	記述的		

		自然研究	精神研究
価値的	価値		地域の環境保護をすべき
	理論	昔ながらの第一次産業 主体から工業開発が行われ るならば(行われないな らば)、 多くの工事が行われ、又 工場からは-----で(とい うことがなく)、 豊かな自然について自然 破壊・公害がおきる(防 がれる)	どのような関心からか 豊かな自然について自然 破壊・公害を防ぐべきで、 それゆえ昔ながらの第一 次産業主体から工業開発 を行うべきでない。 なぜなら、...であるならば、 ...で、...である(左記)ため。
事実的	個別	地域a等は、 昔ながらの 第一次産業 主体だった が、工業開 発が行われ た	なぜか 地域cは、 豊かな自然 がみられ、 自然破壊・ 公害を防ぐ べきとした
	記述的		

図3 「社会的論争の批判的研究」としての授業の認識形成  
の具体例—工業開発を例に—

基本としており、自然研究・事実認識指導が授業の主となる。すなわち客観的な欠損状態についての「なぜか」を問い、社会科学の理論＝法則の探求・習得をさせていくのである。大きな特徴は授業の終盤にみられ、終盤では習得した理論＝法則の応用・活用が為される。欠損状態改善に向け、法則を応用させた技術を用いて、知的(道

具的)な合理性をもつ意思決定に関わろうとするのである。この型は、このようにして批判的思考力育成と市民的資質育成を行い、「社会工学科としての授業」とも呼べるものとなっている<sup>9)</sup>。

この型の強みは、社会科学の理論の習得を目的に行い、社会科学のスペシャリストが行うような意思決定を

できるようにする点である。ただし、この型では価値は自明なものとして特に指導はされず、他の価値との関係も意識されることはない。そのため、もし欠損状態ではなく、社会的論争の特定の見解のみを取り上げ、この型で授業したならば、決断主義、価値注入に陥る。

次に、図2の「社会的論争の批判的研究」としての授業について検討する。この型の授業は、論争における諸見解、為された意思決定を認識対象とする。そのため先の型とは異なり、精神研究が基本で価値認識指導も必要となる。さらに価値注入を回避するため、複数存在する見解を捉えていくことになり、社会認識形成は複雑なものとなる。図3は、工業開発に関わる論争問題を例に、認識形成を具体的に示している。図3からも分かるように、この型では広い視野からの批判的思考により社会認識形成を行う。そして、自己が意思決定する際に選択的に活用可能となる諸理論及び諸価値について学習し、知的（道具的）な合理性及び実践的な合理性をもつ意思決定ができるようにする<sup>10)</sup>。この型は、このようにして批判的思考力育成と市民的資質育成を行う<sup>11)</sup>。

この型の強みは、多様な理論及び価値の学習ができ、多領域の知識を応用・活用して、社会問題の批判的研究ができる点である。こうした非常に広い視野からの研究は、法律家に求められるようなゼネラリストとしての意思決定力を育成していくことを可能とする。ただし、この型は、社会科学の理論の探求という点は弱く、図3で斜体の文字で示した部分からの理論＝法則の探求は、先の型のような十分なものとは必ずしもならない。

以上の検討から明らかなように、2つの型はそれぞれに強みをもつ優れた授業となるが、一方では問題点も抱える。両型は相互補完する関係にあり、両型の授業開発を行い、批判的思考を重視して市民的資質育成をめざす授業の充実をはかるべきだろう。ただし、現状としては2つの型はどちらも授業開発があまり進んでおらず、特に「社会的論争の批判的研究」としての授業は開発が遅れている。以下では、「社会的論争の批判的研究」としての授業について、より具体的に示す。

### 3. 「社会的論争の批判的研究」としての授業

#### 3.1. 小単元「少年法改正」の開発

本章は、高等学校公民科政治・経済の授業として開発した小単元「少年法改正」（表1）にもとづき、「社会的論争の批判的研究」としての授業について論じる。

さまざまな社会的論争がある中で少年法改正を主題としたのは、犯罪をした少年への対処は、各時代の社会状況や犯罪の増減によって、あるいは社会的に衝撃の大きい事件が起きた際に、そのあり方が議論をよんできた持続的な問題だからである。こうした持続的な問題を認識

対象とすることで、将来市民として判断を迫られた際に活用可能となる知識を、子どもは学習することができる。小単元「少年法改正」は、戦後以来の本格的改正でその際に激しい論争があった2000年の少年法改正を扱い、そこでの論争の諸見解についての批判的研究として、授業を構成した。

目標は、複数考えられる少年法のあり方それぞれについて、経験や科学と調和する真理性をもつ理論にもとづいて説明でき、公共空間で一定の支持が得られた正当性をもつ価値を言い表せるようになることである。こうした認識形成を通して、少年法のあり方について、知的（道具的）で実践的な合理的意思決定ができるようになることをめざした。

#### 3.2. 小単元の構成

##### (1) 全体構成

小単元は2つの過程から構成される。主となるのが、展開5までの少年法についての見解の〈分析・批判過程〉である。そして終盤の展開6以降は、それまでに習得した知識を活用し、少年法のあり方を意思決定していく、意思決定の〈実践・構成過程〉とした。「社会的論争の批判的研究」としての授業は、基本的には〈分析・批判過程〉だが、〈実践・構成過程〉を設定できれば市民的資質育成との関わりをより大きくでき、また分析・批判の有用性を実感させることもできる。

##### (2) 分析・批判過程

分析・批判過程では批判的研究を徹底するため、「思考の深化」「思考の多元化」「思考の異化」、3つの思考を子どもに求めていく。

「思考の深化」は、ある見解に対しての「なぜか」という問い、さらに「どのような関心から導かれたのか」という問いにもとづき為される。これらの問いから、真理性を重視した事実分析、さらに正当性を重視した価値分析をして、思考を深める。小単元「少年法改正」でも、導入から展開1で少年法に関わる事実確認と問題提起をした後、展開2（あるいは3）で事実と価値の分析・批判をして、厳罰化支持（あるいは反対）ということを目視化していく。展開4では、その内容を確認し、一般化をする。

「思考の多元化」は、ある見解の可視化の後、「他はどうか」という問いにもとづき為される。この問いから、先とは異なる見解を可視化して、思考を多元的なものとする。「少年法改正」では、まずは展開2で現在の社会秩序を形成した厳罰化支持について学習し、その後の展開3で思考の多元化をする。すなわち、それまでの社会秩序であったといえる厳罰化反対（保護主義重視）について学習するわけである。

「思考の異化」では、可視化してきた見解に対しての

表 1 小単元「少年法改正」の全体構造

1. 単元

高等学校公民科政治・経済「裁判所と人権保障」

2. 単元の設定

本単元は、平成21年版指導要領の「民主政治の基本原則と日本国憲法」の一部で、裁判所と人権保障に関するものである。本単元では、裁判所の活動、市民と司法との関わりについて、説明ができるようになることをめざす。またテーマ学習として少年法を扱い、今後の少年法のあり方について合理的意思決定ができるようにしていく。

3. 単元の計画

- (1) 司法権と裁判制度----- 1 時間
- (2) 市民と司法----- 1 時間
- (3) 少年法改正----- 2 時間 一本時

5. 小単元の展開過程の概略

4. 小単元の目標（概略）

- a. 少年法に関して、経験や科学と調和する真理性をもつ、理論にもとづいて説明できる。そして今後の少年法のあり方について、その理論を活用した知的（道具的）な合理的意思決定ができ、また他者の意思決定の知的な合理性を捉えることができる。
- b. 少年法に関して、公共空間で一定の支持が得られた正当性をもつ、価値を言い表すことができる。そして今後の少年法のあり方について、その価値を踏まえた実践的な合理的意思決定ができ、また他者の意思決定の実践的な合理性を捉えることができる。
- c. 複数の少年法のあり方についてそれぞれ、意図せざる副次的に生じる可能性がある結果を捉えることができる。そして今後の少年法のあり方について、そうした結果も考慮して意思決定ができ、また他者の意思決定で考慮すべき点を指摘することができる。

パート		教師の発問・指示	学習内容
導入	事実確認 および 問題提起	・1997年におきた神戸連続児童殺傷事件の新聞記事を読み、法律について問題とされたことを指摘しなさい。	・1997年の事件では、少年法のあり方が大きな議論を呼んだ。そして、2000年には戦後以来の少年法の本格的な改正をして、少年法のあり方を変更した。
		・2000年の少年法改正では何を変えたのか。2007年の改正では何を変えたのか。 ◎なぜ、2000年の少年法改正では見解が分かれ激しい論争となったのか。	・2000年の少年法改正で、①厳罰化、②被害者への配慮、③事実認定の適正化等がめざされた。その際さまざまな論争がおき、特に刑事罰の対象年齢・内容に関する厳罰化については、支持する人々と反対する人々との間で激しい論争となった。その後、2007年にも厳罰化の方向で大幅な改正をした。
展開 2	論争問題 の見解A を知る	○少年法改正支持派は、2000年に厳罰化をすべきとした。…… <b>手段</b> それはなぜか。	(・生徒から出された仮説に関するいくつかの知識)
	事実分析	事 実 判 断	・戦後以来の少年法のもとで、少年の凶悪犯罪の増加、低年齢化がみられるようになった。また、神戸連続児童殺傷事件などの衝撃の大きな事件も幾つかあった。
		解 釈	・少年法改正支持派は、少年の凶悪犯罪が顕著となる中で、犯罪をした少年に国家は適正な刑罰を科すべきで、また社会での少年の凶悪犯罪を抑止すべきとした。…… <b>目的</b>
	理論	・なぜ、厳罰化をすべきとしたのか。	○犯罪をした少年に国家は適正な刑罰を科すべきで、また社会での少年の凶悪犯罪を抑止すべきで、それゆえ厳罰化をすべき。…… <b>技術</b> なぜなら、厳罰化をすれば、犯罪をした少年に適正な刑罰を科せられるようになるため。また少年に規範意識を身につけさせることができ、社会での少年の凶悪犯罪が抑止されるため。…… <b>法則</b> <b>理論</b>
価値分析		・厳罰化は、どのような関心から導かれたのか。	○犯罪をした者の処罰を当然とすべき、また社会の治安の安定をめざすべき、という価値の実現が支持された。 <b>価値</b>
展開 3	論争問題 の見解B を知る	○他の見解はどうか。少年法改正反対派は、2000年に厳罰化をすべきでないとした。…… <b>手段</b> それはなぜか。	(・生徒から出された仮説に関するいくつかの知識)
	事実分析	事 実 判 断	・戦後以来の少年法のもとで、可塑的な存在である少年の更生・社会復帰が為されているという状況にあった。長期的にみれば、戦後以来の少年法のもとで、少年の凶悪犯罪は1960年代以降に減少し、その後は低水準を維持している。
		解 釈	・少年法改正反対派は、少年に対する更生を重視・維持して、犯罪をした少年を国家の保護の下で教育すべきで、また社会での凶悪犯罪の再犯を防止すべきとした。…… <b>目的</b>
	理論	・なぜ、厳罰化をすべきでないとしたのか。	○犯罪をした少年を国家の保護の下で教育すべきで、また社会での凶悪犯罪の再犯を防止すべきで、それゆえ厳罰化をすべきでない。…… <b>技術</b> なぜなら、次のため。厳罰化をすれば、少年は犯罪をしたときと同様に適正な保護が受けられない状況に置かれ、有意義な生活や人格の尊重という環境での生活を過ごすことができず、更生が難しくなる。厳罰化をしなければ、これまでと同様に「保護主義」「国親思想」にもとづいて、犯罪をした少年は国家の保護の下で教育される。また犯罪をした少年の更生を第一に考えることができ、凶悪犯罪の再犯が防止される。…… <b>法則</b> <b>理論</b>
価値分析		・厳罰化反対は、どのような関心から導かれたのか。	○少年の健全な育成がなされるべき、また社会の治安の安定をめざすべき、という価値の実現が支持された。 <b>価値</b>

展開4	論争問題の見解A・Bの一般化	<ul style="list-style-type: none"> <li>日本は少年犯罪に対する厳罰化を進めているが、そうした事例は他にあるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>アメリカでは1970年代末以降に、多くの州で厳罰化を進めた。ヨーロッパでもフランスなど、最近、厳罰化を進めている国がみられる。単純な比較は難しいが、欧米では、日本の少年法よりも厳しい刑罰となっている国や州も多い。</li> </ul>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>日本は少年犯罪に対する厳罰化で反対も多かったが、刑罰よりも保護を重視する方向に改変した事例はあるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>犯罪をした少年に対し、昔は世界中の国・地域で「小さな大人」として扱い、刑罰を科してきた。しかし、それが少年と社会の双方にとって好ましくない結果をもたらすという体験を踏まえ、日本も含めて多くの国・地域で保護へと改変していった。また、アメリカでは最近、厳罰化の問題点が改めて指摘されるようになり、厳罰化の見直しをした州も多い。</li> </ul>	
展開5	論争問題の見解A・Bの異化	理論の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>犯罪をした少年に国家は適正な刑罰を科すべきで、また社会での少年の凶悪犯罪を抑止すべきで、それゆえ厳罰化をすべきとされたが、そうしたことは本当に言えるのか。</li> <li>厳罰化を進めることで、意図せざる問題は生じないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>凶悪犯罪の抑止に関しては、少年は犯行時に刑罰のことまで通常は考えず、そのため厳罰化は少年の凶悪犯罪の抑止効果をもたない（成人の例でも、抑止効果が最もあるはずの死刑を廃止した国で、凶悪犯罪が急増したという結果はみられない）。よって必ずしも本当ではない、という意見もあった。</li> <li>厳罰化によって、これまでよりも刑罰を受ける対象が拡大されるが、数多くの少年が他の受刑者と接することで悪影響を受けて、犯罪傾向が進む可能性もある、という意見もあった。</li> </ul>
		価値の葛藤	<ul style="list-style-type: none"> <li>犯罪をした少年を国家の保護の下で教育すべきで、また社会での凶悪犯罪の再犯を防止すべきで、それゆえ厳罰化をすべきでないと言われたが、そうしたことは本当に言えるのか。</li> <li>保護主義を維持することで、意図せざる問題は生じないか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>少年によっては、保護の下での教育よりも厳しい刑罰を科す方が、反省を促して更正に効果的であり、また再犯の抑止効果をもつようになることもある。よって必ずしも本当ではない、という意見もあった。</li> <li>保護主義は、凶悪犯罪の被害者やその家族が処罰を望む感情を、無視することにもつながる。そのことが被害者等に更なる苦痛を与えることにもなる、という意見もあった。</li> </ul>
		価値の葛藤	<ul style="list-style-type: none"> <li>ここまでをふり返り、「犯罪者の処罰」「少年の健全育成」「社会の治安安定」について、その価値にもとづく政策が、一方で他の価値を侵す可能性を確認しよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「犯罪者の処罰」と「社会の治安安定」を重視した法は、一方で犯罪をした少年を国家の保護の下で教育できなくして「少年の健全育成」を妨げる、また「社会の治安安定」についても社会での凶悪犯罪の再犯防止を難しくして、その価値の実現を実は妨げることになる、とも言える。</li> <li>「少年の健全育成」と「社会の治安安定」を重視した法が、一方で犯罪をした少年に国家が適正な刑罰を科すことをできなくして「犯罪者の処罰」をできなくする、また「社会の治安安定」についても社会での少年の凶悪犯罪抑止を難しくして、その価値の実現を実は妨げることになる、とも言える。</li> </ul>
		価値の葛藤	<ul style="list-style-type: none"> <li>ここまでをふり返り、「犯罪者の処罰」「少年の健全育成」「社会の治安安定」について、その価値にもとづく政策が、一方で他の価値を侵す可能性を確認しよう。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>「犯罪者の処罰」と「社会の治安安定」を重視した法は、一方で犯罪をした少年を国家の保護の下で教育できなくして「少年の健全育成」を妨げる、また「社会の治安安定」についても社会での凶悪犯罪の再犯防止を難しくして、その価値の実現を実は妨げることになる、とも言える。</li> <li>「少年の健全育成」と「社会の治安安定」を重視した法が、一方で犯罪をした少年に国家が適正な刑罰を科すことをできなくして「犯罪者の処罰」をできなくする、また「社会の治安安定」についても社会での少年の凶悪犯罪抑止を難しくして、その価値の実現を実は妨げることになる、とも言える。</li> </ul>
展開6	意思決定	<p>○次の設問1～6に答えよ。 ※設問は簡略化している。</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>資料①～⑤を全てみたうえで、日本が今後、少年法の厳罰化を進めることについて、あなたは「賛成」か「反対」かを決定しなさい。そして、なぜそのように決定したかを資料の内容にもとづいて述べなさい。【知的(道具的)な合理性】</li> <li>あなたの決定は、どのような関心・価値から導かれたのかを述べなさい。【実践的な合理性】</li> <li>あなたの決定を実行する際に、考慮すべき点を記しなさい。【意図せざる結果への考慮-留保】</li> </ol>		
展開7	他者の意思決定を捉える	<ol style="list-style-type: none"> <li>設問1で、あなたとは異なる決定をした他者は、なぜそのような決定をしたのか。資料の内容にもとづいて記しなさい。【知的(道具的)な合理性】</li> <li>他者の決定は、どのような関心・価値から導かれたのかを記しなさい。【実践的な合理性】</li> <li>他者の決定を実行する際に、考慮すべき点を記しなさい。【意図せざる結果への考慮-留保】</li> </ol>		
終結		<ul style="list-style-type: none"> <li>さまざまな意思決定の内容について確認しよう。</li> </ul>		

〔意思決定の際の資料〕①少年刑法犯に関する統計（『平成22年版 犯罪白書』より）、②少年による殺人・強盗に関する統計（『平成22年版 犯罪白書』より）、③再非行少年に関する統計（『平成22年版 犯罪白書』より）、④長崎男児誘拐殺人事件の新聞記事（2003年7月10日朝日新聞の記事より）、⑤保護主義の立場からの文献（斉藤豊治「14歳の犯罪と少年法」『法律時報』69巻10号、1997年。）

「本当か」「意図せざる問題は生じないか」という問いにもとづき為される。これらの問いから、それまでの思考とはずらして考えさせるようにし、見解についての目的通りとはならない結果、あるいは目的以外の副次的に生じる結果（問題）に関して学習する。「少年法改正」でも展開5で、厳罰化した場合としなかった場合のそれぞれについて、目的以外に生じる可能性がある結果に関して

学習していく。

自己が意思決定・主張をしていく際、「思考の深化」は、真理性をもつ知的（道具的）な「理由づけ」や正当性をもつ実践的な「裏づけ」に結びつく。「思考の多元化」は、複数の「理由づけ」「裏づけ」を捉えられるようにする。そして「思考の異化」は、考慮すべき「留保」について考えられるようにする<sup>12)</sup>。従って、こうした分析・批判



過程を経れば、「留保」も考慮した知的（道具的）で実践的な合理的意思決定ができるようになるはずである。

### ③ 実践・構成過程

実践・構成過程で意思決定をしていく際は、分析・批判過程での批判的思考を踏まえた、合理的な決定をめざさなければならない。そのような意思決定とするため、実践・構成過程では、まずは多くの資料をみて判断し、意思決定させるようにする。資料は、多様な意思決定・主張をする際に「データ」として利用できるものを提示していく。「少年法改正」では展開6で、少年法の厳罰化の賛否について子どもに意思決定させる。提示する資料は、厳罰化賛成の根拠に利用できる資料と、厳罰化反対の根拠に利用できる資料、どちらにも利用できる資料、3種類を提示する。これらを最初に示すことで、①公共空間に存在する複数の他者を設定し、②多角的に他者の意思決定の合理性を問い、③それらの優劣を比較して意思決定する、というこれまでの批判的思考を踏まえた3重構造の思考を促す。そして、自己の意思決定の知的な合理性を述べる設問（設問1）、実践的な合理性を述べる設問（設問2）、「留保」に関わる設問（設問3）を作成し、自己の意思決定の構成を述べさせるようにした。

さらに、意思決定の実践・構成過程は、自己の意思決定だけでなく、自己とは異なる立場の他者の意思決定についても述べさせるようにしたい。それは、展開5までのような分析・批判過程を経れば、多様な見解の合理性を捉えられるようになり、よって他者の意思決定も捉えられるようになるからである。「少年法改正」でも展開7で、自己が厳罰化賛成でも、厳罰化反対の意思決定について、その知的な合理性を述べる設問（設問4）、実践的な合理性を述べる設問（設問5）、「留保」に関わる設問（設問6）を作成し、また逆の場合も同様として、他者の意思決定の構成も述べさせるようにした。他者の意思決定を捉えることは、認識形成の確認となり、またそうした能力は社会を形成する市民として重要な資質でもあろう。

## 4. おわりに

本研究の成果は、次の2点である。1つは、批判的思考を重視して市民的資質育成をめざす2つの型の授業についての批判的検討を行い、それぞれの強み、問題となる点を示したことである。もう1つは、その中でも特に開発が遅れている、「社会的論争の批判的研究」としての授業について、その構成を具体的に示したことである。

残されている課題は、「社会問題の批判的研究」としての授業は、2つの型どちらも授業事例がまだ少ないことである。そのため今後、これらの授業開発にいつそう取り組んでいきたい。

## 【註】

- 1) 研究成果は次などに示されている。『広島大学附属福山中・高等学校 中等教育研究紀要』第51巻、2011年。
- 2) 社会系教科の授業開発には、次のものがある。下前弘司ほか「高等学校社会系教科における批判的思考力を育成する授業開発の研究（I）—公民科「倫理」の場合—」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第39号、2011年。
- 3) 日本社会科教育学会編『社会科教育事典』ぎょうせい、2000年、p.68。
- 4) 意思決定型授業は、次などに示されている。
  - ・小原友行「意思決定力を育成する歴史授業構成—「人物学習」改善の視点を中心に—」『史学研究』第177号、1987年。
  - ・小原友行「社会科における意思決定」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書、1994年。
- 5) 説明型授業は、次の著作を理論的基盤としたものである。
  - ・森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書、1978年。
  - ・森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年。
- 6) 社会問題を捉える視角は、溝口和宏の次の論考を参考にした。
  - ・溝口和宏「社会問題科の内容編成原理」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ—変革と提案—』明治図書、2003年。
 なお溝口は、第三の立場として社会問題を「定義づけの産物」と捉える立場も示す。ただし、このように捉えた問題を認識対象とすると、授業は基本的に記述をめざすものとなり、知識の応用・活用は難しく、意思決定力育成には結びつかない。そのため本研究では扱わない。
- 7) 森分、前掲書、1984年、p.78。
- 8) 自然研究と精神研究との区分については次を参考にした。伊勢田哲治「歴史科学における因果性と法則性」『岩波講座哲学11 歴史／物語の歴史』岩波書店、2009年。
- 9) このような社会科授業の研究は、次などが代表的である。
  - ・草原和博「グローバル問題の地理的探求：G I G Iの性格—（社会工学科）としての地理教育—」『社会科教育研究』No.85、2001年。
  - ・草原和博「地理教育のカリキュラム編成の理論と構想」溝上泰編『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004年。
- 10) 合理性については、ハーバーマスの諸論考を参考にしたが、その内容は次に簡潔に記されている。中岡成文『現代思想の冒険者たち 第27巻 ハーバーマス—コミュニケーション行為』講談社、1996年、pp.137-184。
- 11) このような社会科授業については、次のような研究がある。
  - ・土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業—公民科現代社会小単元「市町村合併と地方自治」の場合—」『社会科研究』第71号、2009年。
- 12) 意思決定・主張の「理由づけ」「裏づけ」「留保」などは、次のツールミン図式を想定して述べている。

